



## PEDAGOGÍA SOCIAL Y PEDAGOGÍA ESCOLAR: LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN\*

**RESUMEN.** En este trabajo, se refiere sucintamente el concepto de Educación/Pedagogía Social y se repasan las diversas orientaciones de la educación social en Europa. Se entiende la educación social como una acción promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que integre y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar y reparar la dificultad o el conflicto social. Este es el objeto de la Pedagogía Social, que, en consecuencia, comprendería la Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre, la Pedagogía de Adultos y Mayores, la Pedagogía Social Especializada... La Educación/Pedagogía Social –sólo accidentalmente diferente de la Educación/Pedagogía Escolar– debe colaborar con la escuela para, entre otras cosas, canalizar la confluencia de energías de la escuela, la familia y otros microsistemas comunitarios en tareas de mediación entre la familia y la sociedad, en situaciones disfuncionales y de conflicto, etc.

**ABSTRACT.** In this paper, the concept of social education/pedagogy is briefly referred to and the various recommendations for social education in Europe are re-examined. Social education is understood to be the promoting and energizing enterprise of a society which educates and provides an inclusive education, through which difficulties or social conflict are both dealt with and avoided. This is the aim of social pedagogy, which therefore would include instruction in leisure and free time, the instruction of adults and the elderly, specialised social pedagogy... Social education/pedagogy – only accidentally different from school education/pedagogy – must work with schools in order to, among other things, channel the confluence of energies from school, home and other micro-systems within the community to mediate between family and society, in dysfunctional and conflict situations, etc.

Aunque estemos celebrando el hecho de que hayan transcurrido ya cien años desde la creación de la primera cátedra de

pedagogía en la universidad española –los inicios de un siglo de pedagogía científica en España<sup>1</sup>–, en general, no parece que

(\*) Universidad de Salamanca.

(1) J. RUÍZ BERRIO, (coord.): *Un siglo de Pedagogía Científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid/Biblioteca Histórica del «Marqués de Valdecilla», 2004. La Facultad de Educación de la Universidad de Santiago de Compostela también ha celebrado los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2004 unas jornadas sobre «Cien años de Pedagogía».

estos sean buenos tiempos para la pedagogía en este país<sup>2</sup>. Y, el que, en apariencia, la Pedagogía Social atravesase mejores tiempos, pudiera ser sólo mera cuestión coyuntural.

Aunque esta denominación disciplinar aparece en todos los planes de estudios de Pedagogía y de Ciencias de la Educación y son numerosos los libros y publicaciones en los que, desde hace al menos diez años, aparece este rótulo, y no sólo la SIPS (Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social) se ha desarrollado de forma espectacular en España y en Latinoamérica desde su fundación en septiembre de 2000<sup>3,4</sup>, sino que la creación de los estudios de Diplomado en Educación Social (Real Decreto 1420/1991) –en los que el peso de la Pedagogía Social es, en general, significativo– ha sido también importante, pudiera suceder que la

eclosión no se deba tanto a la Pedagogía Social, como a la Educación Social, fenómeno educativo y de praxis al que también se están acercando y contribuyen con sus hallazgos otras disciplinas científicas, como la Psicología y la Sociología.

Pudiera ocurrir que, entre otras cosas, la desagregación de la Pedagogía en «Ciencias de la Educación» que, siguiendo adhesiones «cientistas», se diera en la Pedagogía a partir de los años setenta, pasara ahora, por diversas cuestiones, a afectar también a la Pedagogía Social y acabara teniendo sobre ésta los mismos efectos disgregadores que detectamos en nuestros días en la Pedagogía Escolar.

En todo caso, el desarrollo que ha tenido y tiene hoy día la Pedagogía Social es innegable, a pesar de que, desde las instancias «habituales» de la Pedagogía Escolar, no ha sido suficientemente consi-

---

(2) J. ORTEGA ESTEBAN: «De nuevo la Pedagogía. La Pedagogía Social Especializada», en *Pedagogía y Educación en el Siglo XXI. Congreso Internacional. Primer Centenario de la Cátedra de Pedagogía Superior*. Madrid, Departamento de Teoría e Historia. de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, 2004 (En prensa).

(3) «Sociedad Ibérica de Pedagogía Social», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, (junio 2000), pp. 319-327. En 2004, la SIPS ha pasado a llamarse Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

(4) El éxito y calidad del I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, celebrados en Santiago de Chile (8-10 de noviembre 2004), reafirman esta tendencia expansiva. No deja de ser significativo que, por primera vez, que yo sepa, se celebre un congreso conjunto y de Pedagogía allende el mar. En él, participaron más de 50 españoles, unos 15 portugueses, y representantes de prácticamente todos los países latinoamericanos, entre los que había, lógicamente, a un amplio número de compañeros chilenos. Pero hay más, en la Universidad Mayor de Santiago de Chile, por ejemplo, todos los estudios relacionados con la educación tienen como asignatura obligatoria la Pedagogía Social.

En relación con Iberoamérica, no debe olvidarse la importancia de la creación, en noviembre de 1997, en el Instituto Nacional del Menor del Centro de Formación y Estudios del INAME en Temas de de Infancia y Familia de Montevideo (Uruguay), de la Carrera de Educador Social, en el marco del Proyecto de Cooperación e Intercambio, que contó con el apoyo de la AIECI y con el asesoramiento de expertos españoles del Servicio de Formación del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (José Jesús Sánchez Marín) de las universidades de Barcelona (Violeta Núñez) y Salamanca (José Ortega Esteban) y de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores de España (Paco Franco). La posterior labor difusora de la Pedagogía Social no sólo en Uruguay, sino también en Argentina de la Profesora Violeta Núñez nunca será suficientemente valorada.

derada o ha sido subsumida en lo que, con claro sesgo ideológico, se ha mal llamado educación «no formal». La falta de reconocimiento administrativo del área de Pedagogía Social y el hecho de que esté inserta en el mar que constituye el área académica de la Teoría e Historia de la Educación tampoco le han favorecido.

También es o puede ser verdad que todos hubiéramos deseado para la Pedagogía Social un mayor rigor conceptual y metodológico en sus formulaciones e investigaciones. Esto no siempre es posible en tiempos de expansión, cuando suelen primar la cantidad y el desarrollo social. La naturaleza múltiple y diversa de la propia Pedagogía Social tampoco facilita las cosas. En estas circunstancias, es difícil alcanzar teorías comprensivas de explicación y la conveniente univocidad conceptual.

La sociedad de la información en la que empezamos a estar inmersos, sociedad de redes, sociedad de migraciones, sociedad «mundializada» y compleja, nos esta obligando a repensar la educación, la praxis educativa y sus instituciones para, de alguna forma, comprender y explicar las nuevas transformaciones y poder reformular sus estructuras y las nuevas intervenciones. Nos obliga también, a mi entender, a ver la educación globalmente, de forma radical, nos hace volver a los orígenes, cuando la educación se confundía con la vida y la sociedad total, y todavía no habían emergido las llamadas instituciones «formales» como elementos segregados de la vida, el tiempo y el espacio social común. Y es aquí donde la educación social y, consiguientemente, la Pedagogía Social encuentran estímulos y ámbitos específicos de desarrollo.

La nueva sociedad multimediática esta empezando a trastocar los tiempos y

los espacios de la educación y, con ellos, la estructura misma de desarrollo de la educación y de las instituciones escolares. Esos nuevos espacios y tiempos vienen a coincidir con los tiempos y espacios en los que la educación social tenía su lugar y cronología. Y la pedagogía que formule estos modelos complejos, abiertos y flexibles de desarrollo y de praxis, esto es, la Pedagogía Social, debe participar de esa complejidad y flexibilidad radical y diferenciada.

La educación en general, y también la educación escolar, va a tener que reformularse, volverse a conceptualizar en términos de educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad. Ha de volver a lo social, reinventarse como una educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en la que la «escuela» –el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación– sea una instancia más de ese *continuum* educativo que abarca toda la vida de los hombres en la comunidad y no es algo separado y segregado de ésta<sup>5</sup>.

Por otra parte, las agencias de educación social pueden favorecer notablemente la relación entre la comunidad, la familia y el centro escolar, ya que tienen la facultad de añadir perspectivas más neutras y nuevas metodologías de cooperación, que, por otra parte, contribuyan al establecer un nuevo equilibrio en el reparto del poder y la toma de decisiones.

Hecha esta reflexión inicial, voy a centrarme, aunque sea brevemente, en los siguientes apartados y cuestiones:

- Algunos conceptos introductorios.
- La génesis y el desarrollo de la Educación/Pedagogía Social en Europa y en España.

---

(5) J. ORTEGA ESTEBAN: «La-educación-a-lo-largo-de-la-vida en la aldea educativa global», en BERNARDINIS, A. M. et al.: *Spirito e forme di una nuova Paideia*. Napoli, Agora Edizioni, 1999, pp. 317-340.

- La Educación Social y la escuela o la relación entre la Pedagogía Escolar y la Social.

## CONCEPTOS INTRODUCTORIOS

La educación social es una forma de educación, que, a su vez, es el objeto y ámbito de la Pedagogía Social. La educación social sería el fenómeno, la realidad, la praxis y la acción, y la Pedagogía Social la reflexión científica, la disciplina científica, que considera, conceptúa e investiga esa educación social.

Con alguna frecuencia, se utilizan indistintamente los términos, y se habla de educación social cuando se quiere hacer referencia a la Pedagogía Social, y a la inversa. Y es que la pedagogía y, si se quiere, más aún la Pedagogía Social, en cierta medida, es o debe ser reflexión e investigación acerca de la praxis socioeducativa. Con todo, debemos decir que también se hace educación social desde otros enfoques científicos parciales, por ejemplo, la psicología o la sociología; y que, por otra parte, también la Pedagogía Social precisa recibir materiales de las disciplinas sociales para sus síntesis y «síncresis» conceptuales, sus modelos, sus estrategias y sus técnicas para la praxis.

Estamos, por tanto, ante un tema conceptual y epistemológicamente complejo, que voy a tratar de sintetizar y simplificar en la medida de lo posible.

En general, toda educación es o debe ser social. Ya que, aunque hablemos de educación del individuo e, incluso, individualizada, ésta no deja de tener lugar en la familia, en la escuela, en la comunidad e incluso, en cierto grado, para la sociedad en la que el individuo vive. No se puede hablar de auténtica educación indi-

vidual si a la vez no se forma al individuo para vivir y convivir con los demás. La educación supone una progresiva y continua configuración de la persona para ser y convivir con los demás. La educación acontece y se desarrolla a lo largo de la vida, esto es, desde el que el individuo nace hasta que muere. No se da, pues, única y exclusivamente en una determinada etapa de la vida, ni se circunscribe sólo a la escuela. Y es en el *continuum* de la «educación a lo largo de la vida» donde se inserta la educación social.

Más específicamente, podríamos entender que la educación social es, por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social. En consecuencia, la cobertura conceptual o teórica de la educación social debería buscarse, a nuestro entender, en su función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre, y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social.

Esta definición, más descriptiva que «esencialista», de integración y de cobertura, asume, *por un lado*, las raíces de tradición natorpiana del concepto, su relación e implicación con la sociedad en general (Luzuriaga), con el medio ambiente humano (Caride, Meira...) y, en su concreción referencial, con la ciudad, como educadora y «educante», con la comunidad (Volpi, Ruteli, Luque...)<sup>7</sup> y con aldea educativa global<sup>8</sup>; y, *por otro*, su perspectiva más nohliana (Nohl) y mollenhauriana (Mollenhauer), interventora, «agógica» o especializada, de lo

---

(6) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), p. 78.

pedagógico del trabajo social (Quintana, Pérez, March, Orte, Panchón...). Sólo una construcción conceptual compleja y sincrética de cobertura parece suficiente si se quiere llegar a abarcar un fenómeno, una realidad, como la educación social y lograr una construcción disciplinar de ésta, la Pedagogía Social. Los discursos, los modelos, los métodos, las estrategias o las técnicas de acción o intervención dependerán de las posiciones ideológicas, tradiciones o posiciones filosóficas y científicas de que se parta. Los habrá, como siempre, positivistas y dialécticos, críticos, tecnológicos, funcionalistas, hermenéuticos, etc.

En más de una ocasión, me he posicionado a favor de los planteamientos crítico-dialécticos o hermenéutico-dialécticos, socioculturalistas o histórico-culturalistas, cognitivo-sociales –en consonancia con la posición de autores como Vygotski, Del Rio, Bandura, Bruner, Bronfenbrenner, etc.–, por entender que eran los más adecuados para comprender y «aprehender» el fenómeno y la realidad de la educación social y porque hacían viable la síntesis y la síncretis compleja de materiales que debe implicar una teoría de la acción socioeducativa. Por lo tanto, es necesario formular posiciones y discursos que asuman lo social en la compren-

sión de los fenómenos y las conductas de los individuos y los grupos<sup>9</sup>.

Pero, aunque han estado presentes en algunos de mis escritos y propuestas, no puedo decir que haya desarrollado el tema en toda su profundidad y extensión. Por otra parte, la tarea de construir un modelo socio-genético o psico-socio-genético o pedagógico de comprensión de la educación social que ilumine la praxis social en que consiste la educación social se hace más complicada cada día. Encontramos mentalidades muy extendidas y concepciones (Bauman, Lipovetsky, Mafessoli, Tourain...) <sup>10</sup> que presentan individuos insertos en mayor o menor medida en unas comunidades, que admiten más una cierta «socialidad» que una socialización estructural, y hablan más de participación que de justicia, tolerancia y solidaridad, y de libertad e identidad con la propia tierra y cultura que de inclusión o integración social, etc.<sup>11</sup> Posiblemente, debamos explorar las posibilidades de esa nueva «socialización», de ese acercamiento y potenciación de lo social, aunque ésta parezca «de lazos ligeros», lábil o líquida (Bauman)<sup>12</sup> e, incluso, lúdica (Mafessoli)<sup>13</sup>, porque, entre otras cosas, bien pudiera ser que fuera consecuencia de los tiempos actuales.

---

(7) J. ORTEGA ESTEBAN: «La idea de ciudad educadora a través de la historia», en J. TRILLA, (coord.): *La ciudad educadora*. Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 1990, pp. 93-102. Idem : «Comunidad y Educación social (Programa comunitario de prevención de la asociabilidad infantojuvenil “ciudad educativa”)», en A. PETRUS, (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 196-221.

(8) J. ORTEGA ESTEBAN: «Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana», en GARCÍA MOLINA: *De nuevo la Educación Social*. Madrid, Dykinson, 2003, pp. 89-102.

(9) J. ORTEGA ESTEBAN: «Al búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social», en *Cultura y Educación (By Infancia y Aprendizaje)*, 8 (1997), pp. 103-119; Idem: *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999.

(10) A. TOURAIN: *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Madrid, PPC, 2002.

(11) J. ORTEGA ESTEBAN: «Ciudad educativa, proyecto educativo...», *op.cit.*, p. 101.

(12) Z. BAUMAN: *Comunidad. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, XXI

(13) M. MAFESSOLI: *El tiempo de las tribus*. Barcelona, Icaria.

Al margen ya de otras consideraciones conceptuales, que, por imperativos de espacio, no vienen al caso, entiendo que de ella –de la orientación bifronte del concepto de educación que hemos descrito– arrancarían los diversos campos disciplinares y de acción de lo que hoy llamamos educación social: *la educación social especializada* –la educación de personas en dificultad (riesgo, desamparo, exclusión, maltrato, abusos...) o en conflicto (inadaptación, «delincuencia»...)–; *la educación permanente y de adultos* –las intervenciones educativas en la vejez, la educación o formación laboral y ocupacional, la educación familiar...–; y *la animación sociocultural* –la educación para el ocio y el tiempo libre, los programas de educación cívica, de educación ambiental, etc...–, entre otros. Aquí radicarían los correspondientes ámbitos disciplinares: la Pedagogía Social Especializada<sup>14</sup>, la Gerontopedagogía, para otros, Gerontagogía (Lemieux, Sáez, Sánchez...) <sup>15</sup> o, simplemente, *Pedagogía de las Personas Adultas o Mayores* y, finalmente, *Pedagogía del Ocio y Tiempo Libre*<sup>16</sup>, etc.

De la misma manera que ocurre en el caso de otros tipos de educación, los discursos y las prácticas de lo que hoy identificamos como «educación social», objeto de reflexión de la Pedagogía Social, han pasado por avatares que guardan estrecha relación con las circunstancias socio-históricas que han definido su desarrollo en Occidente. También su futuro y sus retos

están, en gran parte, ligados a esas realidades y problemas, que, en muchos casos, se han suscitado, agravado o acrecentado en escenarios de crisis<sup>17</sup> a raíz de guerras y conflictos, depresiones socioeconómicas, el crecimiento de las disparidades entre los niveles de renta y empleo, las migraciones humanas o fenómenos como la «mundialización» o la «globalización» socioeconómica.

No en vano, aludimos a una educación en construcción que, en su búsqueda del desarrollo humano integral, trata de prevenir, paliar y mejorar ciertas situaciones surgidas de la marginación y la exclusión social. Dichas situaciones afectan a diversos colectivos, que, como consecuencia de las carencias que presenta su entorno, se ven obligados a afrontar cotidianamente los riesgos derivados del desamparo, la inadaptación, la exclusión, la drogadicción, la violencia, el conflicto social y la delincuencia.

También es verdad que existe un lado, digamos, más positivo de la Educación/ Pedagogía Social, que permite que la educación social muestre sus potencialidades a la hora de activar o hacer más dinámicas las condiciones educativas tanto de la cultura y de la sociedad, como de sus individuos, y promueva una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre. Pero ni siquiera esta orientación ha podido librarse de sufrir los abusos de aquellos que han pretendido utilizarla con fines ideológicos y políticos, aunque,

---

(14) J. ORTEGA ESTEBAN, (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999b.

(15) J. SÁEZ, (coord.): *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de las personas mayores*. Málaga, Aljibe, 2002; M. SÁNCHEZ MARTÍNEZ: «Haciendo avanzar la gerontagogía. Aprendiendo de la experiencia canadiense», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7, (2000), pp. 243-262.

(16) M. CUENCA CABEZA: *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao, Universidad de Deusto, 2004.

(17) G. PÉREZ SERRANO: *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea, 2003, p. 32.

la mayoría de las veces, haya contribuido provechosamente a la democratización y el desarrollo humano.

Mas, en la educación social, se constata que, si bien todos los países han tenido y tienen problemas carenciales, tanto desde el punto vista conceptual, científico o formativo, como en lo que atañe a la praxis jurídica, política o profesional existe una gran heterogeneidad a la hora de afrontarlos. Cada país ha ido dando –no podía ser de otra manera– respuestas no absolutas, es decir, coyunturales, en función de sus tradiciones socioculturales, sociohistóricas y políticas, y de sus específicas situaciones socioeconómicas, institucionales y científicas.

Podríamos decir que ha existido una cierta homogeneidad en lo que se refiere a cuales eran los problemas e, incluso, los objetivos a alcanzar, mientras que la heterogeneidad y la diferenciación han estado ligadas a las orientaciones conceptuales y científicas, la determinación de los campos de intervención, los planteamientos de las políticas sociales, los fundamentos jurídicos, la formación exigible a los educadores sociales, la duración de la misma, la profesionalización, etc.

#### LA EDUCACIÓN SOCIAL/PEDAGOGÍA SOCIAL EN EUROPA Y EN ESPAÑA

Asumiendo el riesgo que supone hacer una síntesis de lo que llamamos Educación/Pedagogía Social en occidente, y sobre todo en Europa, en lo que respecta a la didáctica, sería posible distinguir tres orientaciones que, a mi entender, guardan relación con lo hitóricocultural y lo geolingüístico.

#### ORIENTACIÓN CENTROEUROPEA Y GERMÁNICA

En primer lugar, hemos de considerar la existencia de una orientación que podríamos

denominar *centroeuropa y germánica*, que ha influido también en las penínsulas itálica e ibérica y, más recientemente, en Latinoamérica. Inicialmente, se fundamenta en el idealismo y en el conceptualismo, y ha hablado con frecuencia de pedagogía –y específicamente de la Pedagogía Social– como una reflexión que organiza, armoniza o ilumina los diversos aspectos, campos y problemas de la educación social.

En ella, se aprecia una estrecha vinculación entre la pedagogía –y sobre todo la Pedagogía Social– y la educación social, ya que considera que ésta constituye su campo y objeto de estudio. Sus finalidades sociopolíticas y filosóficas se reformularon a partir del sociologismo y culturalismo de Natorp (1925) –educación vinculada a la comunidad y educación de la voluntad– y, sobre todo, de los trabajos de Herman Nohl (1879-1960) y su escuela, que –principalmente en la época de Weimar– optaron por una orientación finalista, que buscaba fuera del ámbito escolar y familiar, la educación social de la juventud, su bienestar social y su protección. Esto es el origen de lo que, en la Alemania de después de la II Guerra Mundial, se dio en llamar «Pedagogía de Urgencia».

Tras superar las influencias empírico-positivistas o «cientistas» ejercidas por la psicología y la sociología que separaron el Trabajo Social y la Pedagogía Social, volvieron a las posiciones organizadoras y unitarias características de esta última, y reclamaron una integración dialéctica de su teoría y su praxis en el crisol del Trabajo Social. En consecuencia, se diversificaron las tareas e instituciones y, más tarde, se apostó decididamente por una visión crítico-emancipatoria –de la que Klaus Mollenhauer fue un claro exponente. Por otra parte, esta posición, que partiría de una crítica social a la realidad de la situación de la juventud como indica-

dora de los males de la sociedad<sup>18</sup>, fue adoptada ya en los años sesenta, y aunque hoy día convive con las orientaciones, que, partiendo inicialmente del racionalismo crítico de estudiosos de la epistemología como Popper o Topitsch, han derivado hacia posiciones tecnológicas o sistémico-empiristas –en las que se encuadrarían, entre otros, Brezinca, Rössner y Klauer– en las que, por otra parte, vuelven a converger Trabajo Social y Pedagogía Social.

Hay que señalar que, cuando hablamos de Alemania, debemos, en cierta medida, hablar también de la Suiza germano hablante, de Austria, e incluso de Holanda y Dinamarca, aunque sin dejar de tener en cuenta las particularidades propias de estos países. En cualquier caso, tampoco debemos olvidar la influencia que esta orientación tuvo en algunos países del este de Europa, que –pese a que sus planteamientos en relación a este tema estén todavía en proceso de construcción y reconstrucción– histórica y científicamente siguieron de cerca la evolución del conocimiento y de la praxis en Alemania.

Las tendencias polivalentes de formación profesional en Pedagogía Social adoptadas en Alemania se ven reflejadas también en países como Italia (Educadores Profesionales), Grecia (TEI), así como en los Diplomados en Educación Social, en general, todo el Estado Español y, específicamente, de la Licenciatura en Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona.

## ORIENTACIÓN ANGLOSAJONA

Por otra parte, podemos hablar también de la existencia de una orientación llama-

da anglosajona, de cuño positivista, empirista, spenceriana y cientista, que se originó en Gran Bretaña y desde allí se extendió a los Estados Unidos, para después de sufrir una cierta evolución volver a Gran Bretaña. Algunos de sus conceptos, sobre todo el *social work*, tuvieron una influencia notable en el resto de Europa, especialmente a partir de la II Guerra Mundial.

Los análisis de los fenómenos sociales carenciales se hacen desde la sociología o, como mucho, desde la sociología de la educación, y los que afectan a las personas y a los grupos desde la psiquiatría, la psicología, y, en el mejor de los casos, desde la psicología social y la psicología de la educación. Los arreglos paliativos o mejoras –realizados por los trabajadores sociales en el marco de los propios servicios sociales– son de carácter asistencial. En tareas de planificación y gestión, de reflexión e investigación científica cuentan con la ayuda de profesionales de la medicina, la psiquiatría, la psicología y, en menor medida, de la sociología, formados en las facultades universitarias. Raramente se habla en esta orientación de pedagogía y menos aún de Pedagogía Social –aunque cada vez es más frecuente que lo educativo y lo pedagógico participen en el Trabajo Social, incluso a la hora de las denominaciones.

En esta orientación, siguen teniendo todavía mucho peso, en el caso, por ejemplo, del tratamiento de menores en conflicto, los antiguos modelos del positivismo penal, de acuerdo con los cuales el sujeto no tiene discernimiento debido a sus carencias biopsicológicas, y se impone un tratamiento clínico, psico-psiquiátrico o reeducativo y reformador, asilar y «reformatorial», en general, muy riguroso,

---

(18) P. FERMOSE: *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona, Herder, 1994; P. EYERBE.: *Educación Social: campos y perfiles*. San Sebastián, Ibaeta Pedagogía, 1996.



que aparta de la sociedad a estos sujetos sin demasiadas garantías procesales.

Se tiende a pensar que los sujetos excluidos o conflictivos son un porcentaje natural poco significativo y que, por otro lado, puede asumirse y es, en gran manera, inevitable, en una sociedad dinámica y de libre mercado. Por lo tanto, estos individuos son considerados flecos del sistema que, en su creatividad, el propio sistema irá solventando, y que pueden, si acaso, ser paliados por unos servicios sociales de naturaleza, como hemos dicho, básicamente asistencial.

### ORIENTACIÓN FRANCÓFONA

La que podríamos llamar *orientación francófona* ha ejercido notables influencias en varios países europeos. Inicialmente, su tradición racionalista otorgó una gran importancia al análisis político y sociológico del sistema escolar y de la educación institucionalizada, e hizo especial énfasis en el activismo pedagógico, la democratización de la enseñanza, la educación cívica... primero a través de la llamada «Educación Popular» y, más tarde, mediante la «Animación Sociocultural».

De tradición racionalista e intelectualista, los análisis políticos y sociológicos han sido determinantes –la educación como socialización (Durkheim), la educación como reproducción social (Bourdieu y Passeron)– en su desarrollo, y se ha dado gran importancia y significación al sistema escolar e institucional de la educación –incluso en su crítica, como en la función ideológica de la escuela de Althusser–, al activismo y dinamismo pedagógico –por la influencia de la Escuela Nueva (Dreycroly, Demolins, Ferrière...)–, a la democratización de la

enseñanza (Freinet), al no directivismo educativo (Lobrot, Schneider, el Mayo del 68), al criticismo psicopedagógico de Henri Wallon –inspirador de Deligny y sus *vagabundos eficaces* de «La Grand Cordada»–,<sup>19</sup> etc. Todo esto, se ha visto reflejado en las concepciones y en la praxis de lo que llamaríamos educación social de cuño francés.

Esta educación social ha ido evolucionando a lo largo del siglo XX desde planteamientos benéficos y asistenciales de orientación filantrópica y *pestalozziana* a enfoques más proteccionistas, psicoeducativos y pedagógicos, lo que, a partir de los años cuarenta<sup>20</sup>, ha ido conformando iniciativas formativas, profesionales y asociativas, muy variadas, que van desde la primera Escuela de Educadores de Montesson (Montpellier-Toulouse-Lyon), en 1942, hasta la elaboración del primer Estatuto del Educador Social Especializado o la creación de la Asociación Nacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (ANEJI), que, en 1997, en Brescia (Italia), pasó a llamarse Asociación Internacional de «Educadores Sociales» (AIES).

Es de destacar, en esta orientación, la importancia concedida a la Animación Sociocultural, heredera de la educación popular y del activismo educativo, que, en el terreno de la formación, se concretará en los Diplomas de Estado de Animador Técnico de la Educación Popular y de la juventud, en el Diploma Universitario de Tecnología, en su opción Animación Social y Sociocultural, y en el Diploma de Estado de Animación.

Podríamos decir que la orientación francófona –junto con la germánica, sobre todo últimamente– ha tenido una notable repercusión en la Educación/

(19) F. DELIGNY: *Los vagabundos eficaces*. Barcelona, Estela, 1971.

(20) G. VELÁSTEGUI: *La formación del educador especializado en Francia*. Barcelona, Centro de Estudios Jurídicos-Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya, 1989.

Pedagogía Social en España, tanto en lo institucional como en lo académico y profesional. Además, esta influencia se ha hecho sentir especialmente en Portugal.

Dicho esto, soy de los que piensa que la educación y, en concreto, la educación social es una función de todos, una tarea interdisciplinar, en la que, más cuando se trata de analizar esta educación como fenómeno que a la hora de hacer frente a las diversas tareas de intervención, pueden y deben participar, en función de sus competencias, los diversos científicos y profesionales de las ciencias sociales, ya sean estos psicólogos, psico-pedagogos, médicos, sociólogos, trabajadores sociales.... No obstante, entiendo que debe ser la pedagogía –sobre todo desde la Pedagogía Social– la que se ocupe de realizar la ingente labor de elaboración que permita armonizar, organizar y orientar una reflexión científica y de praxis que sintetice y exprese de forma sincrética –mediante una síntesis coherente y trabada– todo ese conjunto de elementos y factores socioculturales, socio-históricos, políticos, sociológicos, psicológicos, objetivos, valores... que está implicado en la educación social para, de ese modo, llevarlo a la educación social práctica e interventora específica de la pedagogía en general y, sobre todo, de la Pedagogía Social.

La pedagogía siempre fue ciencia o disciplina científica de «acarreo», dependiente en algunos aspectos de otras ciencias diagnósticas, o más diagnósticas que ella. Una de las características de la pedagogía es que está obligada –con la complejidad que ello implica– a tener en cuenta los fines, objetivos o valores a alcanzar en su praxis, muchas veces pertenecientes estos a concepciones filosóficas, socioculturales, antropológicas, políticas, o concretadas en leyes, tratados, convenios internacionales, etc. Esa *Mischung*, esa mezcla, esa síntesis con-

ceptual y reflexiva coherente y, en la medida de lo posible, unitaria, que armonice y oriente la praxis en las instituciones, los grupos y los sujetos en una comunidad con más o menos problemas y conflictos debe aportarla la pedagogía y, más en concreto, la Pedagogía Social en sus ámbitos específicos.

Hasta ahora, quienes más rigurosamente han realizado estas tareas han sido, a mi modo de ver, los centroeuropeos, pertenecientes a la que hemos dado en llamar corriente germana, incluso por lo que respecta a los temas de formación polivalente.

#### LA EDUCACIÓN/PEDAGOGÍA SOCIAL EN ESPAÑA

En efecto, las orientaciones francófona y germánica han ejercido, como hemos dicho, una notable influencia en las concepciones de la pedagogía/educación social en España, tanto en lo institucional como en lo académico y profesional. Por lo demás, la integración europea –que implica, a su vez, una integración económica y política, amén de una mayor comunicación asociativa y profesional, académica y científica– está favoreciendo una mayor homogeneización conceptual, formativa y profesional de la educación social. Aunque esto, no debería de ningún modo cercenar los planteamientos e iniciativas autóctonos en lo que afecta a las políticas sociales y a la atención a las identidades y a las diversidades culturales y nacionales.

Desde que, a finales de los años sesenta, comenzaran a formarse, con el apoyo de la Diputación de Barcelona, los que entonces eran denominados como «educadores especializados» y se constituyera, desde el punto de vista profesional, en 1972, y también en Barcelona, una Asociación de Educadores Especializados, se ha producido la creación de la

Diplomatura en Educación Social (R.D. 1420/1991, de 30 de agosto; BOE del 10 de octubre) y su posterior desarrollo en las universidades españolas –que incluyó la creación de itinerarios y títulos propios en Pedagogía Social–, y se han multiplicado las iniciativas académicas y profesionales que toman como referencia la educación social.

Así, la denominación disciplinar de «Pedagogía Social» aparece en todos los planes de estudios de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, y son numerosos los libros y publicaciones en los que desde hace al menos diez años aparece este rótulo. También es cierto que la SIPS, la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, ha tenido, desde su fundación en septiembre de 2000<sup>21</sup>, un desarrollo espectacular no sólo en España, sino también en Latinoamérica<sup>22</sup>, y que la creación de los estudios de Diplomado en Educación Social, en los que el peso de la Pedagogía Social es en general significativo, no ha sido un paso menos importante.

Esta vitalidad ha dado lugar a la existencia de asociaciones profesionales en todas las comunidades autónomas, y la aparición de los primeros Colegios Profesionales de Educadores y Educadoras Sociales en Cataluña, Galicia, Islas Baleares y Madrid... A todo esto se añade la creación, en 2000, de la inicialmente llamada Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, que adoptó como órgano de expresión la Revista Interuniversitaria de Pedagogía

Social, cuyo primer volumen fue editado en junio de 1986. A comienzos de este año –y de acuerdo con lo que se aprobara en Salamanca– pasó a llamarse «Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social» y ha sido en Santiago de Chile (8-10 de noviembre 2004), con motivo del Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, donde, por primera vez, se explicitó y desplegó de una manera concreta esta nueva vertiente iberoamericana.

No obstante, queda mucho camino por recorrer, sobre todo desde el punto de vista científico y profesional.

#### LA PEDAGOGÍA/EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

Hasta hace poco, cuando se hablaba de educación se pensaba, en líneas generales, en la escuela y la pedagogía era preferentemente escolar. A la educación social se la llamaba, sospechosamente, e ideológicamente sin duda, «educación informal», «educación no formal», «no reglada», es decir, se le aplicaban términos que expresaban conceptos negativos y, posiblemente, despectivos. La educación y la pedagogía auténticas eran las referidas al sistema escolar.

Se ha supuesto que la escuela ha de servir, entre otras cosas, para la «inserción de los sujetos en la sociedad y suplir a la familia, durante el tiempo de permanen-

---

(21) «Sociedad Ibérica de Pedagogía Social», en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 2 (2000), pp. 319-327. En 2004, la SIPS ha pasado a llamarse Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

(22) El éxito y la calidad del I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, celebrados en Santiago de Chile, 8-10 de noviembre 2004, reafirman esta tendencia expansiva. No deja de ser significativo que, por primera vez, que yo sepa, se celebra un congreso conjunto y de Pedagogía allende el mar, en el que participaron más de 50 españoles, unos 15 portugueses, y representantes de prácticamente todos los países latinoamericanos, entre los cuales, lógicamente, había un amplio número de compañeros chilenos.

cia en la misma, en el control conductual y disciplinar»<sup>23</sup>.

En realidad, y como no podía ser menos, las funciones y los fines de la escolarización coinciden, en general, con los fines generales atribuibles a la educación social. Lo que pasa es que la escuela se ha especializado y ha insistido en la difusión del conocimiento y en la búsqueda de la «apropiación de la cultura» por parte de los sujetos, y ésta especialización y prioridad se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización, el desarrollo de la personalidad o la identidad de los sujetos hasta el punto de casi anular la identidad de los sujetos. La escuela, en una especie de sinécdoque, ha venido a asumir como única y exclusiva la que era sólo una de sus funciones: ser «*agencia*» *distribuidora de conocimiento*<sup>24</sup>.

Al plantear el tema de las relaciones de la escuela con la educación social, nos obligamos de algún modo a referirnos a un determinado concepto de educación social, del objeto o de las funciones de la misma, en cierto modo diferente o complementario, o acaso «suplementario», del objeto o de las funciones de la escuela o del sistema escolar. No es esta una cuestión banal y habría que plantear dos posibilidades:

- Que, en realidad, la educación social sea básicamente una educación escolar o propia de una escuela extensa e intensa, que transmita conocimientos culturales o una cultura amplia en general, con la

que luego el sujeto, así posibilitado, desarrollaría, si las cosas se hacen bien, todas sus posibilidades y decisiones sociales, éticas, etc. Según esto, el educador social trataría de transmitir contenidos de lengua, tecnología, arte, cultura etc. con la «intencionalidad de producir efectos de socialización (integración, adaptación...) en el sujeto»<sup>25</sup>. El sujeto realizaría el trabajo de adquisición y apropiación de los contenidos recibidos. La figura del educador social sería una especie de evolución de la del maestro. La educación social sería la promoción social del individuo concreto en el marco del derecho a la educación, inserto en las leyes del sistema educativo. Todo ello, en el sentido spenceriano<sup>26</sup>.

- Que la educación social sea algo, en parte, distinto de la escuela, algo específico, con unos cometidos relativamente diferente de los de la escuela, basados, sobre todo, en la instrucción. A la educación social competería la socialización o integración de los sujetos, su desarrollo grupal, ético, moral, conductual, etc. Aunque esta posición es, a decir de algunos, psicologizante, higienista, moralizadora y pestalozziana. La educación social sería un servicio social, una ayuda, una terapia, un derecho acaso, pero inserto en las leyes de servicios sociales. La misma escuela y la enseñanza se utilizarían sobre todo

---

(23) J. GIMENO: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 1999, p. 21.

(24) *Ibidem*, p. 107.

(25) V. NÚÑEZ; T. PLANAS: «La educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en A. PETRUS: *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 104-129.

(26) V. NÚÑEZ.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana. 1999.

para esos fines. Sin embargo, algunos consideran que este tipo de educación social en la escuela sería una especie de dispositivo de control moral y social que mantendría y legitimaría la condición menesterosa de los sujetos<sup>27</sup>.

A mi entender, no es posible una distinción de fondo entre educación escolar y educación social, como no la hay, en este sentido, entre educación en general y educación social, e, incluso, resulta compleja la distinción funcional y didáctica de la misma. También es arriesgado distinguir entre educación individual y comunitaria, de la misma forma que tampoco debería existir una separación tan radical entre la comunidad y la escuela. Pero estamos obligados por la misma naturaleza de nuestro discurso, por didáctica expositiva y por la lábil diferenciación epistemológica que sustenta a la educación social y a la misma Pedagogía Social, a estas distinciones funcionales y didácticas, que no dejan de ser matizaciones más o menos accidentales que nos parecen suficientes para asentar sobre ellas el discurso o la naturaleza de lo que entendemos por educación social y por su praxis.

En el primer supuesto, el educador social sería una especie de maestro extenso, lo que implica adoptar una posición positivista e «ilustrada», adobada con un cierto subjetivismo y relativismo postmoderno que la hace sumamente atractiva. Sólo parece posible la enseñanza de la cultura o de los contenidos, estrategias, modos, usos, hábitos de higiene... que posibilitan que el sujeto –cualquier sujeto– asuma los canales de la cultura de su época o se integre en ellos. Se hablaría de un educador-maestro o docente que transmitiría, no sin esfuerzo y disciplina, a un sujeto, no al grupo, cómo encontrar

nuevas maneras de vincularse a lo social, si quiere, claro (voluntad, interés...) y si puede (libertad, justicia, capacidad, posibilidades...).

Resulta evidente que el discurso de los servicios sociales, de lo socio-psicopedagógico puede asentarse en consideraciones morales más o menos pacatas o en planteamientos filantrópicos más o menos pestalozzianos, pero puede también basarse en posiciones hermenéutico-dialécticas o críticas, el discurso de los derechos humanos, el derecho y las leyes democráticos, y las características psicológicas y sociológicas de los individuos y los grupos.

Las contradicciones pueden aparecer en cualquier discurso, tanto en uno de corte positivista con aditamentos estructuralistas o constructivistas, como en uno de corte jurídico, psico-ético o psico-socio-terapéutico con complementos críticos o dialécticos. A muchos de los que andamos en estos asuntos nos hastían con frecuencia las maneras merengues o acarameladas y, a veces, mórbidas del «asistencialismo» higienista y caritativo. Lo que pasa es que hay que hacer algo con el que, en un primer momento, no quiere o, mejor, no puede entrar en los pagos normalizados de la época. Y esto nos llevará casi irremediamente a los despreciables lugares intermedios y matizados donde no parece suficiente la lógica del discurso puro o fuerte y donde, a mi entender, sienta sus reales la «perversión» epistemológica y conceptual propia de la Pedagogía Social.

Por todo ello, preferiría no contraponer la educación social entendida como transmisión de «contenidos» del patrimonio cultural amplio o en tanto socialización e integración de los individuos en la sociedad de su época. Entiendo que lo primero es una parte o estrategia de lo segundo y

(27) *Ibidem*, pp. 72 y ss.

que no existe ninguna oposición entre ambas posiciones.

Con sujetos y grupos con problemas se debe hacer, siempre que se pueda, tanto lo uno, como lo otro, al tiempo que se trata de no llegar al control social o a troquelar a los sujetos en su situación dependiente. ¿Quién puede asegurar que la transmisión de bienes culturales, conocimientos, «contenidos» del patrimonio cultural amplio no pueda servir para el control social y moral o para la burda reproducción social?

La cuestión, a mi entender, no es tanto si Spencer o Pestalozzi, si Durkheim o Weber, sino cómo proteger los derechos de los ciudadanos menores a ser educados también socialmente en una sociedad de capitalismo avanzado, en transformación por la fuerza de la globalización socio-económica, del conocimiento y de la información cuando nos encontramos, por ejemplo, con menores excluidos, en dificultad social o, incluso, conflictivos. También hay que tener en cuenta que no todos los lugares están en la misma fase de desarrollo o en la misma situación en relación con la globalización y, en muchos, la escuela sigue siendo la agencia más relevante de socialización y educación –zonas de montaña<sup>28</sup>, países en vías de desarrollo, etc.

Por otra parte, dada la complejidad social de los problemas y las dificultades

que se plantean a la hora de resolverlos, así como la insuficiencia de la agencias tradicionales, familia y escuela, estoy de acuerdo en romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos escolares y no escolares y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto<sup>29</sup>.

En este sentido, tiene gran interés la propuesta del «Libro Verde» del MEC: *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*<sup>30</sup>, que indica la necesidad de garantizar la presencia en la escuela de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como los educadores sociales<sup>31</sup>. Ésta es una cuestión que se viene formulando y reivindicando desde hace tiempo, ya que, dada la situación de la escuela en nuestra compleja sociedad<sup>32</sup>, se considera imprescindible.

La violencia que se manifiesta en las instituciones escolares, y de la que son protagonistas adolescentes y jóvenes, no puede ni debe permanecer al margen de este quehacer educativo-social. Esto es debido, en parte, a la necesidad de una apertura que permita una comprensión más global de estos hechos en una sociedad sometida a rápidas transformaciones, cuyo remedio educativo no puede encontrarse, en pleno proceso de expansión de la revolución científico-técnica y de democratización de la educación, ni siquiera

---

(28) J. A. CARIDE: *Educación y desarrollo comunitario en la Galicia rural: realidades y prospectiva en la zonas de montaña*. Documento policopiado. Santiago de Compostela, Facultad de Educación, 2001.

(29) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), p. 63-83.

(30) MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*

(31) *Ibidem*, p. 57.

(32) J. ORTEGA ESTEBAN: «Educación Social. Realidades y desafíos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 321, febrero (2003), pp. 52- 54. Idem: «La escuela como plataforma de integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...», en V. NÚÑEZ (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, 2002, pp. 113-155.

ra en la educación permanente o en el presagio de la «ciudad educativa» propuesta en 1972 por Edgard Faure; pero también, a la importancia de ofrecer alternativas que permitan repensar la educación, su praxis y sus instituciones, y reformular sus estructuras e intervenciones, ya que ésta es una de las exigencias de la nueva sociedad multimediática, en la que migraciones y redes trastocan los tiempos y espacios convencionales de la educación y, con ellos, la concepción que se tiene de ella y de las instituciones escolares.

De acuerdo con este esfuerzo por conceptuar de nuevo la educación, se sugiere una educación que abarque toda la vida y todos los ámbitos de la sociedad, que retorne a «lo» social y se reinvente como una «Educación Social» orientada a la integración y la convivencia que concibe la «escuela» como una instancia más en el *continuum* educativo en el que están inmersas tanto las personas, como las comunidades, pues los procesos de educación a lo largo de toda la vida no pueden abordarse desde la exclusiva lógica escolar<sup>33</sup>, que tiende a hacer del mundo y de la vida un aulario.

La educación a lo largo de la vida es un *continuum* que abarca toda la vida del hombre, desde que nace hasta que muere. No sólo es un espacio total, global y vital, sino también un *constructo* conceptual que trasciende una concepción de la educación limitada en el tiempo y el espacio que, al menos desde la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela.

Si tenemos en cuenta, por ejemplo, un hecho como la violencia en las escuelas que, en principio, parece poner de

manifiesto la necesidad de contemplar la educación social y a sus profesionales en las mismas. Resulta lógico plantear que ha de revisarse el concepto de escuela y el papel que ésta desempeña en el marco de «la educación a lo largo de la vida» como condición del desarrollo armonioso de la persona en la convivencia con la comunidad que le rodea. La escuela ha de servir a la integración de la inmigración y de los colectivos infantiles y juveniles en conflicto. Es necesario proponer una escuela que no se interese sólo por la mera transmisión de conocimientos, una escuela que se preocupe también por la educación social que posibilita la convivencia abierta y global en el ámbito de la nueva sociedad de la comunicación y la información.

Hay que salir del exclusivo modelo centrado en la escuela y «articular canales de cooperación entre todos los otros contextos»<sup>34</sup> –la familia, el mal llamado «no formal» y el entorno. La escuela, una vez más, ha de insistir en salir al encuentro de otros ámbitos educativos<sup>35</sup>.

En una institución escolar, que debe atender múltiples demandas, la figura mediadora del educador social puede desempeñar un importante y trascendental cometido, y, con su presencia, facilitar la integración de distintos entornos educativos y aproximar sus respectivos proyectos formativos y las influencias pedagógicas que provienen de diferentes ambientes. Por otra parte, además de las tareas de mediación, su desempeño profesional podrá proyectarse hacia campos más específicos, como la educación familiar, la atención a problemas de protección y conflicto en la infancia, la transi-

---

(33) R. ALONSO MATURANA: «Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional», en García Carrasco (coord.): *Educación de Adultos*. Barcelona, Ariel, 1997, p. 165.

(34) J. L. ÁLVAREZ: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), pp. 63-83.

(35) P. LACASA: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor, 1997.

ción de la escuela a la vida activa, la coordinación de los temas transversales, etc. Imaginamos un educador que trabaja en equipo con el profesorado, que se responsabiliza de optimizar los recursos socioeducativos de la comunidad en un plan estratégico que pretende lograr el máximo bienestar infantil y juvenil, y el reequilibrio de los contextos en los que niños y jóvenes se desarrollan. Al fin y al cabo, lo que sucede en esos ámbitos también es producto de procesos macroestructurales, por lo que resultaría poco realista atribuir a la escuela en exclusiva la responsabilidad de la tarea educativa.

De hecho, es impensable una escuela que, por sí sola, sea capaz de lograr la integración y la convivencia en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y compleja. Conocida la realidad, aún siendo ésta una pretensión encomiable, es poco factible. De igual modo, es ingenuo pensar que la Educación Social, en su actual conformación, pueda ser el bálsamo de fierabrás que todo lo cura, como diría Don Quijote.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO MATURANA, R.: «Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional», en GARCÍA CARRASCO (coord.): *Educación de Adultos*. Barcelona, Ariel, 1997.
- ÁLVAREZ, J. L.: «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», en *Cultura y Educación*, 16, (1999), pp. 63-83.
- AYERBE, P.: «Educación social en Europa», en ETXEBERRÍA, F. (coord.): *Políticas Educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000.
- BARCELONA, P.: *Postmodernidad y comunidad. El regreso a la vinculación social*. Madrid, Trotta, 1992.
- CARRIDE, J. A.: *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- *Educación y desarrollo comunitario en la Galicia rural: realidades y perspectiva en la zonas de montaña*. Documento policopiado. Santiago de Compostela, Facultad de Educación, 2001.
- CARRIDE, J. A.; MEIRA, P. A.: *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. Barcelona, Ariel, 2001.
- CARR, W.: «El currículum en y para una sociedad democrática», en SÁEZ, J.: *Transformando los contextos sociales. La educación en favor de la democracia*. Murcia, DM, 1997.
- CASTELLS, M.: *La era de la información* (3T.). Madrid, Alianza Editorial, 1999, 2000.
- *La era de la información, Vol. I: La Sociedad* Red. Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- COOMBS, PH.: *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península, 1968, 1973.
- CONNELL, R. W.: *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1997.
- CUENCA CABEZA, M.: *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao, Deusto, 2004.
- DELORS, J. (coord.): *Informe UNESCO. La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996.
- ELIARD, M.: *El fin de la escuela*. Madrid, Grupo Unisón Ediciones, 2002.
- FAURE, E. (coord.): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza unesco, 1972, 1983.
- FERMOSO, P.: *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona, Herder, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 1999.
- GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires, Paidós, 1989.



- LACASA, P.: *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid, Visor, 1997.
- LUQUE, P. A. (coord.): *Educación Social: análisis de recursos comunitarios*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2002.
- MASUDA, Y.: *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid, Fundesco-Técno, 1980.
- MCLAREN, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós, 1997.
- NUÑEZ, V.: *Pedagogía Social: cartas para navegar en el Nuevo Milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- NUÑEZ, V.; PLANAS, T.: «La educación Social Especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica», en PETRUS, A.: *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1997.
- OKSAAR, E.: «Multilingüismo y multiculturalismo...», en HUSEN, T.; OPPER: *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid, Narcea, 1984.
- ORTE SOCÍAS, C.; MARCH CERDÁ, M. X.: *Pedagogía de la Inadaptación Social*. Valencia, Nau Llibres, 2001.
- ORTEGA ESTEBAN, J.: «La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social», en PANTOJA, L. (coord.): *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao, Mensajero, 1998.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.): *Educación Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999<sup>a</sup>.
- *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999<sup>b</sup>.
- ORTEGA, J.; GARCÍA, C.; GONZÁLEZ, M.: *Problemática socioeducativa del inmigrante infante-juvenil en Castilla y León*. Documento policopiado. Salamanca, Universidad/ Departamento de Teoría e Historia de la Educación/ MEC-CIDE, 1996.
- PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía Social/ Educación Social*. Madrid, Narcea, 2003.
- PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 1997.
- RIERA ROMANÍ, J.: *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia, Nau Llibres, 1998.
- RIUTORT SERRA, B.: *Razón política, globalización y modernidad compleja*. Barcelona, Ediciones de Intervención Cultural, 2001.
- SÁEZ, J.; CAMPILLO, M.; ESCARBAJAL, A.: «¿Puede la educación transformar situaciones sociales?», en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15-16, (1997), pp. 265-274.
- UCAR, X.: «Multimedia y realidad virtual en educación social», en ORTEGA (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona, Ariel, 1999.
- VELÁSTEGUI, G.: «La formación del educador especializado en Francia», en *Mores*, 13-14, (1989), pp. 103-122. Barcelona, Centro de Estudios Jurídicos. Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya, 1989.
- VENTOSA, V.: *Educación social. Animación e instituciones*. Madrid, CCS, 1989.